

Revista de Literatura, 2014, enero-junio, vol. LXXVI, n.º 151,
págs. 39-55, ISSN: 0034-849X
doi: 10.3989/revliteratura.2014.01.002

Las historias de la literatura y la canonización de autores y obras en el sistema educativo español

Histories of Literature and the Canonisation of Authors and Works in the Spanish Education System

Gabriel Núñez
Universidad de Almería

RESUMEN

En este trabajo estudiamos algunos de los más señalados manuales de Historia de la literatura desde 1845 en que se publica el primero de ellos, hasta 1968 en que entra en crisis el modelo lector inventado por el positivismo historicista. También elaboramos un breve relato sobre la canonización de autores y obras, así como sobre la función, los logros, los componentes, las lagunas y las censuras del imaginario cultural ideado por la burguesía española para educar, estética y moralmente, a los estudiantes universitarios y a los de los institutos de secundaria de la España contemporánea.

Palabras Clave: lectura, Historias de la literatura, educación literaria.

ABSTRACT

In this study we examine some of the most relevant handbooks of the History of Literature from 1845 when the first one was published, to 1968 when the reading model created by positivist historicism went into crisis. We also put together a brief account on the canonization of authors and works, as well as the function, achievements, components, gaps and censorship of this imaginary cultural reader invented by the Spanish bourgeoisie to educate secondary school students aesthetically and morally in contemporary Spain.

Key words: Reading, Literary Histories, Literary Education.

Interrogarnos hoy por el papel que han jugado las historias de la literatura en las aulas desde la promulgación del Plan Pidal de 1845¹, plan que propicia el desplazamiento de la retórica y su sustitución por las historias de la literatura (Rodríguez Gómez, 2002: 69-96), nos aboca inevitablemente a dar

¹ Gil de Zárate, Antonio (1855). Véanse igualmente, Fermín Gonzalo Morón (1845: 164-169) y José de la Revilla (1845).

respuesta a preguntas como las que nos formulamos a continuación: ¿qué ideas estéticas, lingüísticas, ideológicas o políticas transfieren a las aulas estos manuales a partir de la fecha indicada hasta 1968, momento en que tiene lugar la crisis definitiva del modelo historicista de educación literaria? (Núñez Ruiz, 1994).

En segundo lugar, investigar estos manuales de historia literaria equivale a poner de manifiesto el modo en que se han ido seleccionando los autores que iban a servir como modelos para la enseñanza (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000). Estas historias de la literatura y las antologías que comparten protagonismo con ellas en los centros educativos son responsables de la selección de textos y autores que, también por razones lingüísticas, estéticas, didácticas, morales, ideológicas o políticas, han pasado a formar parte del canon literario moderno. Sin dichas historias de la literatura nuestros itinerarios pedagógicos hubieran sido muy otros, y la lista de autores en la que hemos basado nuestra educación literaria también habría diferido grandemente con el sólo hecho de que hubiera prevalecido la educación retórica anterior a 1845. Por ello, las historias, las antologías, los manuales y los libros de lectura han tenido mucho que ver con la configuración y la movilidad del canon, con la institucionalización de la literatura, con el conocimiento del pasado y del presente de la misma y, por tanto, con la construcción social de las disciplinas escolares en el marco del currículum².

A través de estos manuales podemos apreciar cómo se conservan unos autores y sus textos en la escuela y en la memoria histórica a la par que se olvidan otros. Esta es la lógica implacable de antologías y manuales: caben en sus páginas los espacios del museo a la par que las prácticas que tienen que ver con la censura³.

Si nos ceñimos a los límites cronológicos que hemos establecido, podemos mejor abordarlos dividiéndolos en tres períodos (Núñez y Campos, 2005): la segunda mitad del siglo XIX, los primeros treinta años del siglo XX, y la dictadura, concretamente hasta 1968 ó 1970. Sobre todos ellos nos haremos una pregunta muy general y otra concreta: la primera sería la siguiente: ¿Para qué sirven estas historias de la literatura? O, más concretamente, y refiriéndonos primero al XIX, ¿cuál es, ideológica y culturalmente, el asunto central abordado por las historias decimonónicas?

Creo que estaríamos de acuerdo en que el tronco común de este árbol de múltiples ramas no es otro que el de la nacionalidad, la formación del carácter nacional. La idea moderna de nación entendida como un conjunto de normas y unas características específicas que nos diferencian de los demás es una

² Romero Tobar, Leonardo (2004); Mainer, José Carlos (1981); Aullón de Haro, Pedro (2008: 15-29).

³ Sobre las antologías poéticas españolas puede verse el número 721-722 de *Ínsula*, de enero-febrero de 2007, coordinado por Marta Palenque.

creación típicamente ilustrada (Álvarez Barrientos y Checa Beltrán, 1996). A partir del XVIII se configura como un concepto político que hace mención a la organización de las sociedades modernas de modo que garanticen las libertades y los derechos de los individuos. Para tal fin se necesita redescubrir la historia y la historia cultural de las diferentes naciones⁴. Posteriormente, el imaginario historicista, ligado a la idea de progreso, sienta las bases de lo que será la educación literaria basada en la tradición clásica, en el estudio de un pasado sobre el que afirmar la identidad de lo español, y en la formulación de una moral estética cimentada en los escritores que forman parte del canon clásico⁵.

Entre las asignaturas que muestran a los alumnos los mitos de la historia patria y la galería de personajes notables o héroes nacionales, está la Historia de la Literatura. Concretamente, el primer manual de Historia de la Literatura: el de Gil de Zárate (1842-44). Para este autor, la literatura que representa a la sociedad española del pasado tiene las siguientes cualidades: espíritu religioso, que explicaría las luchas contra los infieles y la tarea civilizadora del cristianismo; el honor y la galantería, herencias del mundo caballeresco medieval, y el tinte oriental y la tendencia a lo maravilloso, heredados de los siglos de convivencia con los árabes. Estas son las cualidades de la literatura de mérito y verdaderamente nacional. Unos años después, don Marcelino Menéndez Pelayo (1941) hace un distingo entre la nacionalidad literaria y la política para no tener que acomodar la historia de la literatura a las nacionalidades políticas, dentro de las cuales pueden convivir diversas razas o lenguas. Hecho esto, intenta perfilar los orígenes de la nacionalidad literaria y las señas de identidad de la misma. Y sitúa los orígenes, como había hecho su maestro Amador de los Ríos (1861), en la lengua latina. Como el latín, lo latino, la latinidad, constituiría el sustrato de nuestra civilización, la historia literaria hundiría ahí sus raíces porque en ella estarían ya muchos de los caracteres de lo español. Luego, cualquier programa de literatura debería empezar por la hispano-latina. Y los objetivos nacionales, imprescindibles para la formación de los ciudadanos patrióticos, se transmiten mediante estas historias de la literatura a través del sistema público de enseñanza configurado a partir de 1845. Las historias de la literatura ayudan a formar un nuevo canon literario que sustituye al canon retórico y a valorar determinados aspectos relacionados con los autores y las obras a los que el canon retórico no prestó atención alguna. Este discurso escolar historicista, con ese carácter na-

⁴ Renán, Ernest (1983).

⁵ Bloom, Harold (1995: 30). «El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas».

cionalista que hunde sus raíces en el Romanticismo, con unas estructuras y un léxico antirretóricos, acaba transmutando los aprendizajes tradicionales de las retóricas en una rutina manualística consistente en la repetición de múltiples tópicos y tediosas listas de figuras. Al desplazamiento de las retóricas habían contribuido ya dos hechos: el haberse olvidado estas de los auditorios concretos a los que van dirigidos nuestras elocuciones y el haberse desvinculado de los discursos contemporáneos modernizadores. Es decir: por motivos políticos, socioculturales, pedagógicos, lingüísticos o artísticos el modelo retórico es sustituido por el historicista a partir de mediados del XIX. Por tanto, mediante las historias de la literatura se introduce un nuevo paradigma: el del culturalismo nacionalista. Cae así el modelo retórico en el mayor de los descréditos, al pasar a ser sinónimo de discurso falaz y al convertirse la retórica en una disciplina ineficaz e inservible para la divulgación de los ideales nacionales. El citado manual de Gil de Zárate pone de manifiesto dos de los aspectos sobre los que se vertebrará esta primera historia de la literatura para escolares: la necesidad de educar literariamente a los jóvenes mediante el conocimiento de poetas y prosistas que les valgan como modelos y el aprendizaje de las reglas y convenciones de lo literario, por un lado; y por otro, todos estos estudiantes tenían que distinguir las cualidades o caracteres de dicha literatura que conforman el espíritu de lo español, que configuran la nacionalidad española (Goñi, 1847: 241-251).

Sin embargo, como estas historias divulgan una acepción de lo que era la patria española que tiene que ver con su sentido más conservador, fueron miradas con recelo por aquellos sectores que no compartían ni esta visión conservadora del Estado moderno ni las prácticas educativas de los centros públicos de enseñanza. Tal es el caso de los krausistas (Giner de los Ríos, 1969).

Como hemos adelantado, estas historias de la literatura son también las que canonizan autores y obras. De entre las distintas perspectivas desde las que es posible abordar las cuestiones relacionadas con la canonización de autores y obras, una, la que personalmente más nos interesa por la luz que arroja sobre los debates actuales, consistiría en estudiar la historia del canon entendida como un complejo proceso histórico en el que intervienen factores de diversa índole que han contribuido a lo largo del tiempo tanto a configurarlo como a modificarlo y que tienen que ver con la Estética, con la constitución de las disciplinas, con la organización del currículum y, por tanto, con el papel que juegan la literatura y las humanidades en las sociedades modernas. Entre los factores aludidos, tradicionalmente han sido ante todo valores estéticos⁶ los que han ido situando unos textos en el centro del sistema y han marginado otros,

⁶ Bloom, Harold. (1995: 13). «Walter Pater definió el Romanticismo como la suma de la extrañeza y la belleza, pero creo que con tal formulación caracterizó no sólo a los románticos, sino a toda escritura canónica».

los cuales pujan a su vez por ser canonizados desplazando a los que ocupan ya esa posición privilegiada. Nosotros, no obstante, centraremos nuestra atención en el papel jugado por el sistema educativo en la implantación y variabilidad del canon.

Empecemos por Cervantes. Aunque el siglo XVIII fue su descubridor⁷, la canonización escolar del mismo no tiene lugar hasta la década de los ochenta del siglo XIX⁸. Gil de Zárate, una vez que se ha procedido a canonizar la novela (Giménez Caro, 1998) como género literario designa el *Quijote* como la novela por excelencia (Rey Hazas y Muñoz Sánchez, 2005). Posteriormente, Cervantes, Séneca y los místicos se convierten en el argumentario krausista en figuras que encarnan las diversas formas del pensamiento moderno (Castro, 1869:4). Y avanzados los ochenta, el *Quijote* estará omnipresente en los ejercicios de los escolares de los centros educativos⁹.

Continuemos con Lope. Frente al autor que no es digno de ser imitado, al menos esto es lo que sugieren las retóricas escolares, frente al «corruptor del gusto», en palabras de Hermosilla (1842: 241), Lope de Vega se transmuta en el prestigioso autor que adivina el drama de la edad moderna, en el abanderado y padre del género dramático de su siglo y en el artífice del maridaje de lo popular y lo clásico (Lista, 1844). Cuando el sistema educativo convierte a Lope en el representante más cualificado de los sectores populares ya se están sentando las bases que conducen también a la recuperación de la poesía popular y medieval. «*Dios y la patria* —escribe Amador de los Ríos— habían resonado por el espacio de ocho siglos en sus belicosos cantares. ¿Cómo podía admitir el pueblo castellano una poesía que no reflejase profundamente estos dogmas y estos sentimientos?» (1861: LXXIII). Tras los estudios de Pellicer y García Villanueva sobre la comedia y el teatro serán Gil de Zárate y Amador de los Ríos los artífices primeros de tal canonización.

Por el contrario, las excepciones fueron Quevedo y Góngora. Este es zarrandeado y vituperado por su mal gusto. Tanto la crítica como el sistema educativo lo rechazan tildándole de poeta descarriado y extravagante y corruptor del buen gusto. (Ticknor, 1856: 242-246). Ni los románticos, ni Menéndez Pelayo, ni los positivistas, obviando su nacionalismo y religiosidad, incorporan a Góngora al cuadro de los autores canónicos. Habrá que esperar a que le recuperen Verlaine y Juan Ramón, simbolistas y modernistas y, al abrigo de su centenario, los hombres del 27¹⁰.

⁷ Aguilar Piñal, Francisco (1983: 153-163).

⁸ Véanse los exámenes conservados en los Expedientes Personales de los alumnos de los institutos de Enseñanza Media creados en las distintas capitales de provincias a partir de 1845.

⁹ Véase el artículo de Juan Goytisolo (1989: 46) sobre el *Quijote* publicado en ABC el 4 de octubre de dicho año.

¹⁰ «La lectura de las soledades (escribe Dámaso Alonso) es ciertamente —sería necio negarlo— muy difícil. Pero una cosa es la dificultad y otra la incomprensibilidad o la carencia de sentido. Es verdaderamente vergonzoso que haya todavía en España personas que

Y, aunque estas primeras historias de la literatura resaltan el diestro uso que de la lengua hace Quevedo, es decir, adelantan la tesis enunciada por Borges: «La grandeza de Quevedo es verbal» (1960: 55-64); sin embargo, atendiendo a las normas del buen gusto, a sus juegos hiperbólicos, a su alambicado pensamiento, pero, sobre todo, debido a razones morales, desaconsejan ponerlo en manos de los jóvenes. No se le niega el ingenio, pero es un ingenio pervertido por el mal gusto.

Caso aparte es el de Calderón. Una vez que Schlegel resalta la espiritualidad de sus dramas y lo identifica con el catolicismo español y con el absolutismo, éste contribuye así al descrédito de su teatro entre los liberales (Durán y González Echevarría, 1970: 15). Estas sombras se proyectarán especialmente sobre los alumnos de secundaria debido a la influencia que Menéndez Pelayo ejerce en las aulas de este tramo del sistema educativo. Y aunque se dé por sentado que, hasta que los años veinte no resuciten a Góngora y pongan el foco más que en el contenido doctrinal de las obras de Calderón en la complejidad de sus recursos artísticos, tampoco tendrá lugar la rehabilitación de Calderón, esto no sucede exactamente así. Será con Amador de los Ríos (1861: LXXI) con quien Calderón deja de ser el «prevaricador calenturiento» de antaño y con quien el siglo XIX emprende una nueva lectura del mismo intentando aquilatar su valor y explicar tanto el entusiasmo que despertó en su tiempo como el fervor de los críticos alemanes del mencionado siglo¹¹.

En síntesis: este historicismo momificado de algunos manuales que la burguesía española pone en circulación para conseguir ciudadanos formados en el credo nacionalista y en la moral conservadora resulta inservible para los ideales modernizadores de dicha burguesía. Sin embargo, éste fue el «humus», las semillas, con las que se construye la historia de la literatura española. Posteriormente todos los manuales tendrán que fijarse en el espejo de estos positivistas que les habían precedido. Pero, incluso el panorama casi ideal creado por liberales y krausistas en sus centros iba a vérselas con una nueva realidad: la incorporación de las clases explotadas a la historia de España. A partir de este momento tuvimos que volver a preguntarnos ¿qué significaba nuestro mundo? ¿Cómo nos habían enseñado a leer y a leerlo? En cierto modo fue así como comenzó la cultura literaria del XX: preguntándonos por nuestra historia y por nuestras historias. Pero, ¿qué sucede en el siglo XX?

Si nos ceñimos a los primeros treinta años del siglo XX y nos acercamos a las historias de la literatura tratando de encontrar algunas de las constantes que marcaron la enseñanza de esta época, podremos apreciar las líneas evidentes o encubiertas del mundo literario creado en nuestro horizonte mental.

escriben y discuten de cosas de literatura y siguen creyendo que las *Soledades* son un simple galimatías». (Dámaso Alonso 1960: 88)

¹¹ Entre los estudios recientes, merece la pena señalar, por la luz que arrojan sobre este autor, los trabajos de Iglesias Feijoo (2004: 139-159).

En 1901 Menéndez Pelayo prologa la que será la primera historia del nuevo siglo: la de Fitzmaurice-Kelly (1901). Esta participa de la tentativa europea comparatista que intenta relacionar las cualidades de las distintas literaturas, reflejo de las nuevas nacionalidades, algunas tan recientes como la alemana o la italiana. Y pretenden hacer nación con la literatura primitiva de cada país, identificando la literatura española con la escrita en España para poder así incluir los textos latinos y los árabigos.

Algo similar sucede con Ángel Salcedo y Ruiz (1910), quien concibe la literatura a partir de los conceptos nacionalistas del XIX, para defender la apertura a Europa y la literatura comparada. Considera al pueblo español como incapaz de ser «cabeza del mundo», y le reprocha el que no reconociera su incapacidad para afrontar una situación que le superaba. El español, por el contrario, como el escudero de Lazarillo, es poseedor de una dignidad señorial, cuando menos entrañable. Esa ilusión de poder sería igualmente característica armazón de nuestra literatura.

Muy al contrario, *El Resumen de historia literaria* de Victoriano Poyatos y Atance (1909) sigue algunas de las líneas educativas de Giner de los Ríos. Y está pensada para que las actividades de clase puedan realizarlas profesores y alumnos conjuntamente. Es decir, estamos ante un acto educativo como corresponde al humanismo. Recordemos que los humanistas eligen las letras clásicas, y con ellas la estética, como base de la educación y la cultura de los escolares.

Otro manual, el de Jüneman (1913), supedita la enseñanza de la literatura a un interés superior: puesto que los jóvenes están aprendiendo a ser figuras morales de la sociedad, las características que como tales figuras morales necesiten adquirir, dependerán del lugar que ocupen en la sociedad: se trata de formar ideológicamente a los alumnos de las clases medias españolas en auge. Dicho manual realiza una defensa casi enfermiza de España y del catolicismo, lo que le lleva incluso a despreciar a Bécquer¹² por su espíritu nostálgico impropio del catolicismo. Esta es una muestra clara de hasta qué punto los libros de texto para escolares llevan una carga ideológica sin sutilezas que será la que, en la mayoría de los casos, condicione la percepción posterior de la literatura y de la vida, sobre todo en el caso de los alumnos que no cursaran posteriormente los estudios literarios o humanísticos.

La historia de Cejador (1918) es una venganza tardía contra La Gloriosa y una declaración de guerra al liberalismo. Todo el texto es un rechazo del krausismo y de la Revolución de Septiembre de 1868 y, por tanto, de Echegaray, Galdós, Clarín y cuantos considera alejados del espíritu cristiano y ético de aquella España. Y presenta el liberalismo como un ejemplo de democracia anticristiana, para enfrentarlo al pueblo español que, aunque demócrata, lo

¹² Otras lecturas sobre Bécquer pueden verse en Luis García Montero (2000) y P. Rovira (1998).

será dentro del cristianismo. Combate con todas sus fuerzas a la Institución Libre de Enseñanza, la prensa liberal y el positivismo. Es evidente que este programa literario muestra ya los dos bandos, las dos Españas burguesas, la liberal y la conservadora, que volverán a enfrentarse en la Segunda República de 1931-1936.

El manual de Hurtado y González Palencia (1932) entiende la literatura como una metódica, como un criterio aceptable de clasificación consistente en presentar los datos concretos, precisos y objetivos. Es una obra catálogo positivista que, aunque enmarca sus capítulos en momentos históricos concretos, prefiere clasificar la literatura por géneros¹³.

En cambio, el manual de Montoliu¹⁴ quiere ser una obra personal de crítica aplicada a la historia de la literatura y una parte de la historia de la cultura, tan en boga en los años veinte. Frente a la colectividad defiende la individualidad, apoyándose en Lanson¹⁵, e intenta aplicar al campo de la historia literaria la doctrina de la personalidad como eje en torno al cual gira toda actividad humana.

En resumen, ¿qué queda de estos manuales? Muy poco salvo acumulación de «topois» reinsertados de unos textos en otros. Sabemos de sobra que en los primeros treinta años del siglo XX la «cultura literaria» vivió por su cuenta y fuera de estos manuales, tanto la liberal, como la conservadora o la socialista u obrera. La pregunta insidiosa quizá sería otra: los del 98 o los del 27, por ejemplo, que tanto alardearon de autodidactismo ¿Dónde aprendieron a ser autodidactas? ¿No hubo ósmosis continua entre la supuesta «cultura por libre» y la cultura —supuesta— de los manuales?

Al hablar del franquismo nos hemos impuesto unos límites cronológicos claros: los albores de los años 60, pues ahí ya todo cambia. Los dos volúmenes de Alborg (1917) son ya el último manual individualizado de estos años.

En lugar de preguntarnos ¿qué se leía en aquella España?, quizá sería mejor interrogarnos por lo que se prohibía¹⁶. Esta segunda pregunta es imprescindible introducirla aquí porque se censuraron todas las obras que consideraban contrarias a la concepción cristiana de la vida (Ruiz Bautista, 2005). Y junto a esta censura de los libros malos, se promocionan los buenos: concretamente, Menéndez Pelayo se utiliza a partir de 1936 como un dique de contención, como una especie de evangelio patriótico con el que contrarrestar la

¹³ José Simón Díaz (1970: 40) elogió esta obra «por su precisión, abundancia de datos y objetiva información».

¹⁴ Montoliu, M. de (1947) fue miembro de la Academia de Buenas Letras de Barcelona. Este es el primer título en que la literatura figura con el adjetivo de castellana y no de española.

¹⁵ Lanson, G. (1909: 20). «La historia literaria tiene por objeto el estudio de las individualidades y por base las intuiciones individuales».

¹⁶ Véanse, por ejemplo, las «Normas morales para los periodistas y escritores católicos dadas por los metropolitanos españoles», *Atena*. (1950: 216-220), 202 (septiembre-octubre).

cultura liberal y republicana de los años veinte y treinta, el institucionalismo¹⁷ y la izquierda. El pensamiento de Menéndez Pelayo se erige ahora en un bastión contrarrevolucionario, esgrimiendo el tradicionalismo de su obra y su catolicismo como ejes vertebradores en los que enraizar los postulados del nuevo Estado. La formación clásica, pero ahora plagada de contenidos patrióticos y católicos, fue la base de la educación literaria desde 1938. Al hablar de ésta tendríamos que distinguir los autores que han tenido influencia de la tradición liberal o del institucionalismo (Valls, 1983) —Blecua (1944) o Díaz Plaja (1971)— de aquellos otros que reivindican la tradición cultural y literaria del conservadurismo hispánico: Espinosa Polit (1943:37-38), José Rogelio Sanchez (1943:14-15), Viqueira (1947:12-15) o el hermano Orizana (1940: 106-115). Si bien a nivel teórico no van a ser tantas las diferencias a la hora de afrontar la enseñanza de la literatura, debido al hecho de que, en sentido técnico, no es fácil improvisar una metodología pedagógica distinta de la noche a la mañana. Durante el siglo y medio de historias literarias, el consenso sobre la literatura era común: obra de arte del lenguaje bello. En esto no había dudas hasta cuarenta años después. Las formulaciones didáctico-técnicas no diferían mucho. Lo que difería respecto a la cultura, republicana sobre todo, era el valor y el sentido de las obras seleccionadas, de ahí la aparición de listas negras en lo referente a la moral y los contenidos. Si los planteamientos didácticos no parecían zafios ni brutales a nivel teórico, otra cosa sucedió en la realidad práctica de la enseñanza: ahí la tosquedad fue mayor y la educación, un erial.

Sin embargo, en tanto que el hermano Orizana (1940: 106-115) pedía una historia literaria del espíritu y, por tanto, al margen de la estética y hasta de la historia, Díaz-Plaja (1943) vinculaba la educación literaria a la educación del gusto para que la historia literaria depure los placeres estéticos de los adolescentes y estos adquieran la conciencia espiritual del pasado. Quizá a Díaz-Plaja le faltó formularse una pregunta para cerrar así su teoría sobre el gusto y el influjo del ambiente en el mismo: ¿Quién tiene autoridad en el caso del gusto? ¿Qué sectores sociales han impuesto el gusto en los siglos XIX y XX? Nosotros debemos recordar que para la modernidad la belleza ha dejado de ser un concepto que alude a algo único y absoluto para referirse a algo plural y variable, es decir, histórico. Hoy la belleza ya no es ni tan siquiera un valor fundamental del arte contemporáneo, sino un valor secundario debido a su historicidad.

¹⁷ «Si en la última mitad del estúpido siglo XIX español hubiera existido la Inquisición y dado su merecido al puñado de cursis y ampulosos krausistas y a la Institución Libre de Enseñanza, cuajada de arribistas y enchufistas heréticos (castigando de paso el pecado nefando, como se llamaba antiguamente, que tanto castigó la vieja Inquisición española y que parece ser un pecado favorito entre nuestros escritores, «poetisos» y gobernantes izquierdistas), hubiéramos evitado seguramente esa atroz guerra civil española...» José Pemartín (1940: 152).

El manual de Valbuena Prat (1937) es realmente moderno en algunos aspectos, entre ellos el de la periodización, uno de los caballos de batalla de la historia literaria. La investigación moderna ha cuestionado conceptos como Edad Media, Renacimiento, etc., y los ha redefinido. Pues bien, aunque Valbuena utiliza algunos, e incluso incluye el de barroco, presente entonces en el debate teórico entre especialistas, baraja tres conceptos en los que dividir la historia de la literatura muy elásticos y, por ello, próximos a nuestros gustos: Época medieval, Siglos de Oro y Época moderna. De otro lado, porque en la primera edición del manual aún pervive la memoria republicana —perdida— como un símbolo de la cultura republicana que se venía gestando desde el nacimiento del krausismo a mediados del XIX hasta el 14 de abril de 1931. Sin esa cultura erasmista y republicana, pese a las correcciones o autocensuras del manual del 50 y a su idealismo, el texto de Valbuena no sería el mismo. Hay en él una bocanada de aire fresco y nuevo que iría desde la reivindicación del erasmismo (1977) hasta la de la estética del 27¹⁸. Otros aspectos que habría que destacar de este manual serían: la relación que establece entre las obras literarias y sus contextos históricos, artísticos y culturales; la originalidad de sus aportaciones sobre escritores del Siglo de Oro, el haber prestado atención especial a los autores contemporáneos y, sobre todo, el hecho de utilizar un estilo propio y diferente, cuyos principales rasgos ha estudiado José María Pozuelo (2000:51-69) en la revista *Monteagudo*. Por todo ello, podemos afirmar que esta obra ha sido importante en la configuración del canon literario hispánico.

En el lado inverso, la mayoría de los escritores del interior fueron franquistas durante los 10 o 15 primeros años del régimen de modo que la necesidad de crear una cultura o una literatura nacionalista, legitimadora del sistema, fue un hecho indudable. Había dos elementos claves: la censura (o autocensura) impuesta desde el poder, y los límites del ámbito ideológico y cultural que intentaban establecerse entre el «si fue posible la paz» y el miedo a una nueva guerra, es decir, la burguesía franquista exige la censura pública y privada e impone los valores más tradicionales en toda la vida social. Y la lista de lecturas recomendables de historia se limita al Valbuena, aunque otros no recomendados en «Lecturas buenas y malas», de Otaola (1949), como Blecua o Díaz-Plaja, fueron también aceptables para el régimen. La literatura fue casi una planta venenosa, una disciplina selvática que podía servir como aliada del poder o transformarse en el enemigo a batir. El control de su docencia debía ser por ello cuidado al máximo. Su moralismo y su conservadurismo fueron extremos en muchos manuales, tal es el caso de los vigentes en los colegios de los jesuitas.

¹⁸ Tal vez convenga aquí recordar que la Generación del 27 es, a juicio de José Carlos Mainer, una de las operaciones de construcción de un canon más brillantes y logradas que se registran en la literatura española. Para el estudio de la construcción de tal canon como una «sociedad limitada» a partir de la nostalgia, véase José Carlos Mainer (2000).

Sin embargo, la literatura seguía interesando como un valor en el sistema educativo. Y esa confianza en el poder vital y moral de la literatura nos sigue sorprendiendo hoy día más que los valores nacionalistas o morales. Y esto porque desde las vanguardias y el fin de la Segunda Guerra Mundial la pregunta va a ser otra, aquella que se formulara Sastre (1948): ¿qué es la literatura? La literatura sería un durísimo campo de batalla durante la guerra fría, si bien con otras características y perspectivas que culminaron con la caída del muro y la posmodernidad (Vattimo, 1990). Pero esa pregunta clave apenas se esbozó hasta muy tardíamente. Aquí la literatura seguía repitiendo tópicos y banalidades. Pues, ¿cómo hablar de democracia y libertad en un país en que esas palabras estaban prohibidas?

A partir del 68, se introducen las nuevas corrientes críticas y se presta atención a la literatura hispanoamericana, catalana, vasca y gallega. Y con el manual de Alborg (1966) llegamos al fin del manualismo individualizado y a introducir la especialización erudita y la división técnica del trabajo individual, lo que abre las puertas a los estudios conjuntos y en colaboración. Las historias individuales son sustituidas por las colectivas, en parte porque hemos perdido la confianza en la posibilidad de elaborar obras individuales para ceder el terreno a lo colectivo. La posmodernidad rechaza la historia individual porque ve en ella un intento de seguir escribiendo nuevas historias ideológicamente dominantes.

En fin, si a modo de síntesis intentamos ofrecer una visión de conjunto sobre las aportaciones de este modelo lector, si quisiéramos elaborar un relato breve y útil pedagógicamente sobre este pasado quizá nada mejor que hacerlo dando respuesta a esta sencilla pregunta: ¿cual fue la función de este imaginario lector¹⁹, sus componentes, sus logros y sus huecos, sus lagunas y sus censuras?

En primer lugar, con el paso del tiempo, debemos reconocer, con Juan Carlos Rodríguez, que esta educación familiar y escolar tuvo un logro magistral en la educación: nos enseñó a leer dentro de una ética y una estética a través de la cual se nos inculca y se consolida el «yo soy libre», la ideología burguesa de los sujetos libres; ignorando en cambio que la literatura también forma parte de las relaciones sociales. Así se fundieron los valores dominan-

¹⁹ Por la Teoría de la recepción sabemos que la interpretación de los textos nunca es del todo definitiva, sino que ésta más bien varía en función del intertexto del lector, de sus criterios estéticos o de la IMAGOLOGÍA, ciencia que, según Mukarovsky, estudia la imagen que los pueblos han ido forjando sobre sí mismos y que queda reflejada en ciencias muy diversas y en expresiones artísticas varias. En los textos podemos desentrañar la contribución de la literatura a la conformación de la realidad sentida y vivida por cada sociedad a veces tan real como los acontecimientos históricos. Entre las investigaciones que se están realizando sobre esta cuestión puede verse la tesis de R. Sanmartín Bastide (2003) titulada *La edad media y su presencia en la historia, el arte y el pensamiento españoles entre 1860 y 1890*. Madrid: Universidad Complutense.

tes con el inconsciente de los escolares de las distintas clases sociales. Leer y aprender leyendo fue el modo de construir el yo moral y estético ideado por la burguesía ilustrada. Era una lectura civilizadora del yo y de la vida, frente a la lectura exterminadora que, por ejemplo, hicieron los nazis del pueblo judío al practicar con ellos la solución final²⁰.

Pero esta lectura también tenía su envés: nos hacía ver que aquel yo nunca era un yo ideal, o al menos no era el yo que queríamos alcanzar, pudiendo derivar en otras lecturas del yo y del mundo más próximas a las que hicieron Brecht o Marx (2000), lecturas, por un lado, capaces de reflexionar sobre las trampas de ese yo construido a partir del inconsciente ideológico y libidinal de la burguesía occidental y, por otro, lecturas capaces de enseñarnos a «leer desde la explotación», en nombre de los explotados. La distancia entre ambos modos de leer es abismal. Y esta sería una de las misiones de la lectura actual: saber escribir y leer desde dentro de ese inconsciente ideológico y libidinal pero para romper con ellos, es decir, para intentar construir una lectura y una vida en libertad y sin explotación. Y ahí fue precisamente donde fracasó don Quijote; no en la lectura de los libros, sino en la lectura del mundo: con su bagaje lector se enfrentó a un mundo que ya no existía más que en su imaginación (Rodríguez Gómez: 2003). Si leer es también saber leernos, don Quijote se leyó a sí mismo fuera de su tiempo y fuera de la historia que le tocó vivir. Y la lectura tiene sentido dentro de la historia, porque la literatura es vida unida a una época, a un modelo social y a sus habitantes.

En segundo lugar, es evidente que para que este modelo de educación literaria estético y ético se asentara, ha tenido que existir un cambio profundo en la concepción de la historia previa al siglo diecinueve. Ahora la historia no es sólo un catálogo que recopila la memoria cultural de la humanidad y se utiliza como ejemplo, sino una disciplina bien estructurada, cuyos conocimientos incorporan el pasado al presente con el fin de ayudarnos a mejor explicarlo y comprenderlo. Friedrich Schlegel (1843), Gervinus, Menéndez Pelayo, Gil de Zárate, Labra²¹ o Rafael Altamira (1935) son algunos de los

²⁰ Véase al respecto «Deutsches Réquiem», de Jorge Luis Borges (1989:576-581).

²¹ Labra, Rafael María de (1978: 26). Rafael María de Labra se percató del vacío de la enseñanza oficial en España con respecto a esta disciplina. La falta de monografías, el menosprecio con que tratan a los españoles ilustres y la carencia de memorias son lagunas que Labra atribuye a la historiografía española. Tampoco le satisfacen las historias de Lafuente o Toreno, ni los trabajos de Rico, Burgos o Bermejo. La historia narrada por los moderados, que vertía juicios desfavorables sobre aspectos novedosos o hechos revolucionarios, requiere, a su entender, una crítica razonada y nuevos juicios que eviten las omisiones, la pasión, los prejuicios y los errores de los manuales oficiales. El punto de partida de sus *Lecciones de historia contemporánea* es bien significativo: la Revolución Francesa. Cuando en los centros oficiales continuaban advirtiendo sobre los horrores de aquella revolución y Henestrosa se queja de verla juzgada con demasiada pasión, Labra, siguiendo las advertencias de Martínez de la Rosa en *El espíritu del siglo*, ve en ella la génesis de las ideas transformadoras del mundo moderno y propone estudiar las causas de la misma.

teóricos de este modelo. Modelo pensado para educar a los sujetos, que se hará extensivo al Estado con objeto de crear naciones a nivel político (Salmerón: 1877:1-2). En él, la historiografía literaria es uno de los pilares sobre los que se asienta la nueva educación nacional (Menéndez Pelayo: 1941: 3-75).

En tercer lugar, tendríamos que reconocer que mediante estas historias de la literatura se introduce un nuevo paradigma lector: el del culturalismo nacionalista. El siglo XVIII inventa la historia de la literatura (Garrido Palazón: 1992), el diecinueve delimita conceptualmente este campo y lo une a los ideales nacionalistas y el siglo XX cuestiona esta herencia (Aullón de Haro, 1994: 13). Hoy, las historias de la literatura no tienen ya que mostrarnos el alma del pueblo español, sino en todo caso conocimientos o recuerdos del pasado y orientaciones y claves para la literatura o la sociedad del presente y del futuro. Los componentes más importantes de esta literatura nacional, la nación y la lengua, no nos parecen los elementos determinantes en la literatura del futuro²². Y dado que la forma más agresiva del nacionalismo ha producido sufrimiento, éste al menos debe ser sustituido por otras formas que sean capaces de organizar la coexistencia de culturas diversas y sociedades plurales, formadas por elementos muy dispares. Precisamente por todo esto es hoy mucho más difícil escribir la historia de la literatura.

En cuarto lugar, por el modo en que seleccionamos el canon lector contemporáneo, éste también fue pensado para formar ciudadanos políticos capaces de identificarse con la nación, con la idea de nación entonces prefigurada. Este ideal nacionalista llevaba aparejado el universalismo que procedía de la ilustración y el comparatismo decimonónico.

En quinto lugar, Al dividir el sistema educativo en tres tramos, en primaria sólo se practica la lectura mecánica; la lectoescritura es la base de la formación lectora de los sectores populares. En secundaria, se admiten los textos canónicos para formar a las clases medias. Y la especialización queda para las universidades. Es decir, sólo a partir de secundaria y, sobre todo, en la universidad se capacita a los alumnos para poder elegir entre la oferta numerosa que el mercado pone en nuestras manos. Los primeros lectores no tienen la capacidad suficiente como para ser lectores emancipados ni para escribir a partir de las lecturas de otros.

En sexto lugar, el modelo cultural actual se vincula cada vez más al ocio, pero este lo ocupamos con el cine u otras artes²³. Las pantallas cinematográficas, aunque incorporen la literatura en forma de guiones y adaptaciones, están desplazando de nuestros momentos de ocio a la creación literaria. El desprestigio de la lectura se viene gestando desde los años 50, en que comienza la

²² La superación de los límites impuestos por el concepto de nación a las literaturas está en la base de muchas de las nuevas propuestas teóricas y pedagógicas.

²³ Jameson, Fredric (1995: 172). En cuanto a la literatura, seguramente le va peor que a todos los modos que hemos llegado a reconocer como mediáticos.

guerra fría y se fragua el mundo actual. Para la cultura «pop» y para la generación «beat»²⁴ lo importante era estar al día, frente a la lectura, que se considera algo aburrido y cansino. Los roqueros se convirtieron en los poetas e intelectuales del momento. El viaje, la televisión o las religiones orientales fueron lo importante en la nueva cultura individualista, libre y experiencia- lista de la América de la Guerra Fría.

Finalmente, a través de estos manuales se proyectan sobre los jóvenes unos contenidos literarios, unos conocimientos, un saber en torno a lo que es la literatura y un método consistente en enseñarla en base a su organización histórica con categorías que abarcan periodizaciones, géneros, autores, escuelas y movimientos históricos. De tal modo que, el imaginario de este «manual de manuales», los componentes de ese recuerdo de nuestra adolescencia también serían, como escribiera Barthes (Doubrousky y Todorov, 1971: 171), mone- mas de la lengua metaliteraria. Aunque, así concebida, dicha historia de la literatura está plagada de censuras:

- a) Censuras por razones ideológicas, políticas o morales: se rechazó el cre- do lector, pedagógico, ideológico y político de la burguesía liberal y krausista hasta el extremo de tener que perfilar ésta sus propios pro- yectos culturales al margen del Estado. Recuérdese el papel de «El In- ternacional» como ensayo para la futura creación de la ILE.
- b) Censuras de clase social: estas nunca aparecían en los manuales, a lo sumo una atmósfera de clase que sustituía tal realidad.
- c) En determinados periodos, con especial virulencia durante el franquis- mo, se censuran los escritores del canon por no ajustarse básicamente a los presupuestos morales, ideológicos o políticos impuestos por la burguesía conservadora.
- d) Censuras también sobre el propio concepto de literatura, un objeto que no se cuestiona en ningún momento.
- e) Censuras de los lenguajes alejados de la norma clásica: valga el ejem- plo del culteranismo y del propio Góngora.

Para concluir mirando al futuro, nos preguntaremos: ¿Cómo seguiremos leyendo? ¿Cómo se leerá en el futuro? ¿Cómo leeremos nuestras vidas?

Como ha señalado Juan Carlos Rodríguez (2005:32) en el prólogo de nues- tro libro *Cómo nos enseñaron a leer*, necesitamos construir un yo auténtica- mente libre y para ello debemos concebir la libertad sin explotación. Sin trans- formación de la educación no habrá transformación social, pero sin cambiar las relaciones sociales no habrá transformación de la educación. Empecemos por reivindicar sociedades más democráticas, más iguales y más libres en las que podamos concebir unas vidas y unas lecturas liberadoras.

²⁴ Campbell, J. (2001). Las carreteras, la «televisibilidad», la sensibilidad corporal y la búsqueda del yo interior a través de las religiones orientales como el zem o el budismo, eran el verdadero escaparete de la nueva cultura literaria y vital.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguilar Piñal, Francisco (1983). «Cervantes en el siglo XVIII», *Anales Cervantinos*. XXI, pp. 153-163.
- Alborg, Juan Luis (1967). *Historia de la literatura española*. Madrid: Gredos.
- Alonso, Dámaso (1960). *Estudios y ensayos gongorinos*. Madrid: Gredos.
- Altamira, Rafael (1935). *Filosofía de la historia y teoría de la civilización*. Madrid: Espasa Calpe.
- Álvarez Barrientos, Joaquín y José Checa Beltrán (1996). *El siglo que llaman ilustrado*. Madrid: CSIC.
- Amador de los Ríos, José (1861). *Historia crítica de la literatura española*. T. I, Madrid: Imp. de José Rodríguez.
- Aullón de Haro, Pedro (1994). «Reflexiones sobre el concepto histórico de la literatura y el arte», en *Teoría de la historia de la literatura y el arte. Teoría / Crítica*. Madrid / Alicante: Verbun / Universidad de Alicante. Vol. 1, pp. 13-33.
- Aullón de Haro, Pedro (2008). «Los problemas fundamentales de la historiografía literaria moderna», en Leonardo Romero, *Literatura y nación. La emergencia de las literaturas nacionales*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 15-29.
- Bataillon, Marcel (1977). *Erasmus y el erasmismo*. Barcelona: Crítica.
- Blecua, José Manuel. (1944). *Historia de la literatura: Quinto curso*. Zaragoza: Librería General (Aula).
- Bloom, Harold (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Borges, Jorge Luis (1960). «Quevedo», en *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Borges, Jorge Luis (1989). *Obras completas*. Vol. I, Barcelona: Emecé.
- Campbell, J. (2001). *Loca sabiduría. Así fue la generación beat*. Barcelona: Alba.
- Castro, Fernando de (1869). «Cervantes y la filosofía española», *Revista de filosofía, literatura y ciencias*. I, pp. 4-5.
- Cejador y Frauca, Julio. (1918) *Historia de la lengua y literatura castellana*. Madrid: Tip. De la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- Díaz-Plaja, Guillermo (1971). *Hacia un concepto de la literatura española (Ensayos elegidos)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Doubrousky, Serge y Tvetzan Todorov (1971). *L'enseignement de la Littérature*. Librairie Plon.
- Durán, Manuel y Roberto González Echevarría (1976). *Calderón y la crítica: historia y antología*. Madrid: Gredos.
- Espinosa Polit, Aurelio (1943). «Importancia de la literatura en la educación literaria», *Atenas*. 130 (febrero), pp. 37-39.
- Fitzmaurice-Kelly, James (1901). *Historia de la literatura española desde los orígenes hasta el año 1900*. Madrid: La España Moderna.
- García Montero, Luis (2000). *El sexto día. Historia íntima de la poesía española*. Madrid: Debate.
- Garmendia de Otolá, Antonio (1949). *Lecturas buenas y malas*. Bilbao: El mensajero del Corazón de Jesús.
- Garrido Palazón, Manuel (1992). *La filosofía de las Bellas Letras y la historia literaria en España (1877-1844)*. Almería: IEA.
- Gil de Zárate, Antonio (1842-44). *Manual de literatura. Primera parte: Principios generales de retórica y poética. Segunda parte: Resumen histórico de la literatura española*. Madrid: Imprenta y Librería de D. Ignacio Boix.
- Gil de Zárate, Antonio, (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos.

- Giménez Caro, Isabel (1998). *Recepción y teoría del género novelístico en España durante la época de Isabel II* (1843-1868). Almería: Universidad de Almería.
- Giner de los Ríos, Francisco (1969). *Ensayos*. Ed. y prólogo de Juan López Morillas. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez Hermosilla, José (1842). *Arte de hablar en prosa y en verso*. Cádiz: Imp. De Hidalgo.
- Gonzalo Morón, Fermín (1845). «Observaciones sobre el plan de estudios publicado por el Ministerio de la Gobernación», *Revista de España*. Tomo IV, pp. 164-169.
- Goñi, Facundo (1847). «Grandeza y decadencia de la nacionalidad española», *Revista de España*. Tomo IX, pp. 241-251.
- Hurtado, Juan y Ángel González Palencia (1932). *Historia de la Literatura Española* (1921). Madrid: Tipología de Archivos, Olózaga, I.
- Jameson, Fredric (1995). *Estética geopolítica*. Madrid: Paidós.
- Jüneman, Guillermo (1913). *Historia de la literatura española y antología de la misma*. Friburgo: Alemania, B. Herder librero-editor pontificio.
- Labra, Rafael María de (1978). «Historia política contemporánea», *BILE*. N.º 25, p. 26.
- Lanson, Gustavo (1909). *Histoire de la Littérature française*. París.
- Lista, Alberto (1844). *Ensayos literarios y críticos*. Sevilla: Calvo / Rubio y Compañía.
- Mainer, José Carlos (1981). «De Historiografía literaria española: el fundamento liberal», en *Estudios sobre Historia de España. Homenaje a Tuñón de Lara*. Santander: UIMP. Vol. 2, pp. 439-479.
- Mainer, José Carlos (2000). *Historia, literatura y sociedad (y una coda española)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Menéndez Pelayo, Marcelino (1941). *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*. Madrid: CSIC.
- Montoliu, M. de (1947). *Manual de Historia de la Literatura Castellana* (1927). Barcelona: Cervantes.
- Núñez Ruiz, Gabriel (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zéjel.
- Núñez Ruiz, Gabriel y Mar Campos (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.
- Orizana, Gabriel (1940). «La literatura española como medio de formar la juventud de la nueva España», *Atenas*. 100-101 (abril-mayo), pp. 106-115.
- Pemartín, José (1940). *Qué es lo nuevo...Consideraciones sobre el momento español presente*. Madrid: Espasa Calpe.
- Poyatos y Atance, Victoriano (1909). *Resumen de Historia Literaria*. Bilbao: Imp. de la Sociedad Anónima Tipográfica Popular.
- Pozuelo Yvancos, José María (2000). «Ángel Valbuena: la renovación de la historiografía literaria española». *Monteagudo*. N.º 5, pp.51-69.
- Pozuelo Yvancos, José María y Rosa María Aradra Sánchez (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Renán, Ernest (1983). *¿Qué es una nación?* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Revilla, José de la (1845). *Breve reseña del estado presente de la instrucción pública en España con relación especial a los estudios de filosofía*. Madrid: imp. de Aguado.
- Rey Hazas, Antonio y Juan Ramón Muñoz Sánchez (2005). *El Quijote y el nacimiento del cervantismo*. Madrid: Verbum.
- Rodríguez Gómez, Juan Carlos (2002). «Contornos para una historia de la literatura», en *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Granada: Comares.
- Rodríguez Gómez, Juan Carlos (2003). *El escritor que compró su propio libro. Para leer el Quijote*. Barcelona: Debate.
- Rogério Sánchez, José (1943). «Quintiliano o el buen sentido», *Revista Nacional de Educación*. (diciembre), pp. 14-15.

- Romero Tobar, Leonardo (2004). *Historia literaria. Historia de la literatura*. Zaragoza: PUZ.
- Rovira, Pedro (1998). *Cuando siento no escribo*. Valencia: Pre-textos.
- Ruiz Bautista, Eduardo (2005). *Los señores del libro: propagandistas, censores y bibliotecarios en el primer franquismo (1939-1945)*. Gijón: Ediciones Trea.
- Salcedo y Ruiz, Ángel (1910). *Resumen histórico-crítico de la Literatura Española según los estudios y descubrimientos más recientes*. Madrid: Saturnino Calleja Fernández.
- Salmerón y Alonso, Nicolás (1877). «Necesidad de reconocer ley en la historia». *BILE*. N.º 1, pp. 1-2.
- Sartre, Jean-Paul (1948). *Qu'est-ce que la littérature?*. París: Gallimard.
- Schlegel, Friedrich (1843). *Historia de la literatura antigua y moderna*. Barcelona-Madrid: Librerías de Oliveros y Cuesta.
- Simón Díaz, José (1970:40). *Manual de bibliografía de la literatura española*. Barcelona: Gustavo Gili
- Ticknor, George (1856). «Del origen del mal gusto y del culteranismo en España», *Historia de la Literatura española*. T. IV, Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Valbuena Prat, Ángel (1937). *Historia de la Literatura Española*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Valls, Fernando (1983). *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Vattimo, Gianni *et alii*. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Viqueira Barreiro, José María (1947). «Sobre la didáctica de la literatura en la enseñanza media», *Revista española de pedagogía*. 17 (enero-marzo), pp. 12-15.
- Wheen, F. (2000). *Karl Marx*. Madrid: Debate.

Fecha de recepción: 5 de octubre de 2011

Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2011